
Les discussions à visée philosophique au prisme de la mixité

Philosophy at school and coeducation

Bérengère Kolly



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5493>

DOI : 10.4000/ree.5493

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2016

Référence électronique

Bérengère Kolly, « Les discussions à visée philosophique au prisme de la mixité », *Recherches en éducation* [En ligne], 24 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2016, consulté le 16 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5493> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5493>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les discussions à visée philosophique au prisme de la mixité

Bérengère Kolly¹

Résumé

Les discussions à visée philosophique (DVP) se déroulant dans l'espace scolaire sont mixtes. Qu'est-ce que cette mixité fait donc aux discussions ? Et à l'inverse, qu'est-ce que ces discussions peuvent faire à la mixité ? Comme espace de dialogue privilégié, faisant possiblement rupture avec les habitudes instituées tout en s'inscrivant résolument dans l'espace scolaire, les DVP semblent pouvoir donner une opportunité nouvelle de modifier le regard que les deux sexes portent sur eux-mêmes, d'améliorer la vie collective, et, peut-être, de modifier le rapport de chaque sexe et entre les sexes au savoir et à la discursivité dans une dimension davantage égalitaire. Partant d'une courte étude menée en collège auprès d'une classe de cinquième, cet article entend analyser les effets de la mixité sur les discussions à visée philosophique, et interroger leur possible particularité.

1. Introduction

■ Mixité à l'école, mixité dans les discussions à visée philosophique

La discussion à visée philosophique dans un milieu scolaire mixte rencontre par nécessité la question sexuée. Les recherches récentes ont démontré la contradiction que constituait l'opposition entre, d'un côté, l'impensé d'une mixité proposée principalement pour des raisons économiques et démographiques (Fraisie, 2006 ; Mosconi, 1989) ; d'un autre côté, une mixité dont les effets sur les orientations et le déroulé des carrières scolaires n'est plus à démontrer. Leurs constatations sont devenues des classiques des sciences de l'éducation : inégalité de la réussite scolaire entre garçons et filles, différenciation des orientations, déséquilibre des interactions entre enseignants et élèves selon le sexe, sont quelques exemples possibles (Collet, 2011 ; Devineau, 2012 ; Duru-Bella & Marin-Porta, 2010 ; Gauthiez-Rieucan, 2005 ; Mosconi & Stevanovic, 2007). Les recherches démontrent en outre la dissymétrie des difficultés vécues par les filles et les garçons. Ces derniers recherchent davantage la conformité avec leurs pairs et sont tributaires d'un modèle viril les éloignant parfois des institutions scolaires. Les filles, pour leur part, souffrent d'un contrôle social beaucoup plus important. La féminisation du système scolaire est ainsi loin de jouer en leur faveur (Duru-Bellat & Marin, 2004, p.10-16). Les chercheurs s'accordent à considérer que l'école ne peut désormais plus se satisfaire d'une vision « sanctuaire » faisant fi des discriminations sociales et économiques qui ont lieu dans la société : elle se doit au contraire « de construire de manière pragmatique des outils pour tendre vers l'égalité entre garçons et filles » (*ibid.*, p.18).

Dans la mesure où les pratiques philosophiques à l'école ont déjà été pensées comme des outils pédagogiques susceptibles de construire chez les élèves des compétences sociales et civiques, voire de permettre de transmettre une « morale laïque » (Chirouter, 2012, p.185), il paraît possible de se poser une question similaire pour la mixité.

La première raison tient de l'étroite corrélation entre discussions à visée philosophique et éducation démocratique, ou à la citoyenneté – comme il est fait état, par exemple, chez Lipman. En ce sens, les discussions à visée philosophique pourraient être des lieux d'apprentissage de l'égalité, y compris entre les sexes, et de la mixité qui lui est étroitement corrélée, dans

¹ Chercheur associée, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), Université de Lorraine

l'interconnaissance, le respect et le dialogue raisonné, la création d'une « communauté de recherche » (Lipman, 2011, p.32, 121 et suivantes) entre les sexes. Les dispositifs de type démocratique et citoyen visant à partager la parole et attribuer des rôles, comme ceux issus de la pédagogie institutionnelle de Michel Tozzi pourraient dans ce même sens être pensés comme des facilitateurs d'un partage des paroles et de confrontations entre filles et garçons. Ces dispositifs engagent entre outre les élèves à se confronter à ce que pense l'autre, donc aussi l'autre sexe, faisant potentiellement rupture avec les échanges généralement en groupes non mixtes que l'on remarque en mixité (pour l'école par exemple, voir Delalande, 2003, p.78). Dans ce sens encore, les discussions à visée philosophique pourraient être non seulement des laboratoires de l'échange et de l'apprentissage de la mixité – comme de la démocratie – mais également des lieux d'observation et d'appréciation de cette même mixité par les enseignants.

La seconde raison s'attarderait cette fois non sur le versant citoyen des discussions, mais sur le versant de visée philosophique, et verrait les échanges comme une opportunité de modification du rapport au savoir de chaque sexe. Il faudrait alors comprendre les discussions à visée philosophique comme des espaces de dialogue privilégiés, faisant possiblement rupture avec les habitudes instituées tout en s'inscrivant résolument dans l'espace scolaire ; donc donnant une opportunité nouvelle de modifier le rapport de chaque sexe et entre les sexes au savoir et à la discursivité. En d'autres termes, par leur nouveauté dans l'espace scolaire, les discussions à visée philosophique pourraient permettre aux élèves de sortir des stéréotypes liés à chaque type de matière et de savoir (scientifique pour les garçons, littéraire pour les filles, par exemple), en donnant une possibilité aux uns et aux autres de se confronter différemment au savoir et à l'exercice de la raison. En outre, parce que les discussions sont aussi un lieu de *mise en scène* de la capacité de chaque sexe à raisonner et à accéder à la connaissance, elles pourraient devenir un lieu de preuve de la force et la capacité de raisonnement de chaque sexe. Cet effet de preuve est public, puisqu'il s'agit de prendre la parole face, et avec les autres : il indique que la raison « n'a point de sexe », pour reprendre l'expression de Poullain de la Barre, un des premiers philosophes ayant pris position, au XVII^e siècle, en faveur de l'égalité d'éducation entre les deux sexes (Poullain de la Barre/Pellegrin, 2011). Cette preuve de la raisonnable de chaque sexe fonctionnerait autant vis-à-vis de soi – de quoi suis-je capable – que vis-à-vis de l'autre, autrui pouvant être de l'autre sexe, mais aussi du même sexe (de quoi les autres me voient capable). Elle deviendrait ainsi *in fine*, ou par ricochet, un outil possible de modification sinon de la réussite scolaire, du moins de l'appréhension des disciplines ou des types de savoirs, encore fortement différenciés à l'école (Duru-Bella & Jarlégan, 2001, p.73 et suivantes). L'enjeu est donc de taille, et les promesses considérables.

C'est pourtant sur le seul premier volet du rapport entre mixité et discussions à visée philosophique avec les élèves que nous nous centrerons ici, en tentant de comprendre l'effet possible de la mixité sexuée sur le déroulé des discussions. Le modeste objectif de cette recherche exploratoire vise à donner l'esquisse des effets qualitatifs de la mixité entre filles et garçons dans les discussions à visée philosophique à l'école, en soulignant les enjeux, en soulevant des pistes de réflexions et d'actions.

■ **Méthodologie**

Les considérations qui suivent se basent sur l'observation de sept discussions menées auprès d'une classe de cinquième au cours de l'année 2014-2015, dans un collège rural de Meurthe-et-Moselle. Il s'agit d'un collège à effectif restreint (deux cents élèves environ), se situant en milieu semi-rural, sur une commune de deux mille sept cents habitants, dans un contexte socio-économique modeste². Les élèves sont désignés par la Conseillère Principale d'Éducation comme étant d'un niveau scolaire plutôt faible à très faible, et en difficulté particulière en matière d'expression et de problématisation. Les discussions ont concerné, après accord avec l'équipe pédagogique, un groupe-classe, celui d'une des deux classes de cinquième du collège. Neuf discussions, et un bilan, soit dix séances ont été organisées sur l'horaire de vie de classe, sur l'ensemble de l'année, les discussions en elles-mêmes durant généralement entre 25 et 35 minutes. Elles ont été menées par la professeure de latin, rattachée au collège mais ne faisant

² Les chiffres INSEE indiquent, pour 2009, 22,3% d'ouvriers, et 17,7% d'employés.

pas cours cette année-là à cette classe. L'animatrice de la discussion se situait ainsi à la frontière entre le connu et l'inconnu, l'institution et le hors institution. Elle a parfois été secondée (dans le cas de discussions par groupes) par une animatrice de territoire liée à une Fédération d'éducation populaire (Les Francas). La professeure, intéressée par le principe, n'était pas formée spécifiquement à la menée de discussions à visée philosophique. Elle a donc testé plusieurs formes (les élèves étant à chaque fois réunis sur un rond de chaises) : certaines séances partaient d'un texte, d'autres de la simple formulation du thème, ou encore de questions simples qui étaient proposées au groupe. Les séances ont été organisées, pour trois séances, en grand groupe ; pour trois séances, en travaux en petits groupes, avec retour et discussion en grand groupe ; pour trois autres séances, en demi-groupes – demi-groupes mixtes, et demi-groupes non mixtes. Les moments en grand groupe étaient généralement organisés autour d'un distributeur de la parole, et d'un maître du temps. La grande difficulté des séances a résidé dans la discipline : les élèves, captifs une quinzaine de minutes, faisaient ensuite preuve de dispersion, et le bruit rendait parfois difficile les échanges. Il faut noter, enfin, que la professeure n'intervenait qu'assez peu dans les discussions, laissant les élèves très libres dans le déroulé du dialogue. Pour autant, l'organisation des séances comme le choix des thématiques se sont construits en dialogue, entre la menée de la recherche et la menée des discussions d'une part ; entre professeure et élèves d'autre part, les thématiques étant d'une fois sur l'autre choisies par les élèves³.

Les observations, pour leur part, ont concerné cinq séances sur neuf, sachant que deux de ces séances avaient été enregistrées, et ont donc pu être écoutées. L'ensemble des séances étaient enregistrées. Les observations ont été menées sur la base de l'observation participante, à partir d'une grille regroupant trois critères : la participation des élèves (filles et garçons) ; les interactions entre élèves ; le déclenchement de la prise de parole (ce dernier critère n'a pas donné de résultats significatifs). Ces séances ont été complétées par deux types d'entretiens. Les entretiens de quatre élèves ont été menés en janvier, à la fin de la cinquième séance – qui s'est trouvée être une séance de discussion autour des attentats du mois de janvier en France. Ils portaient sur le déroulé des discussions, le recueil des impressions des élèves, la question de la mixité et le rôle des amis. Deux entretiens collectifs semi-directifs (correspondant à une moitié de classe chacun) ont ensuite été menés en juin. Ils visaient à compléter les observations, et se centraient sur trois thématiques principales : la forme (mixte, non mixte) que les élèves avaient préférée, et pourquoi ; l'interférence possible des amis dans la prise, ou non, de parole ; l'avis des élèves sur les formes de participation des filles et des garçons. Enfin, un dernier entretien non directif a été mené avec la professeure au mois de juin : il a pris la forme d'un bilan de l'année.

Les pistes de réflexion qui ressortent de cette recherche exploratoire confirment des éléments déjà soulignés à propos de la mixité scolaire, à savoir des pratiques dissymétriques et hiérarchiques entre filles et garçons. Néanmoins, parce qu'elle permet parfois à certains, et surtout à certaines, de s'exprimer sur un sujet qui leur tient à cœur, elle semble pouvoir donner l'occasion à des élèves ne prenant très peu la parole de manière générale de s'exprimer devant d'autres. Ces quelques pistes présentées restent des ébauches, à étayer et à assurer : leur valeur réside dans leur spécificité plus que dans leur représentativité, dans les problématiques qu'elles soulignent et soulèvent, plus que dans les résultats qu'elles fondent.

2. Des raisons et des corps : la mixité, un facteur de déroulé des discussions à visée philosophique

■ La sexuation de l'espace

La première séance est organisée autour de la thématique du bonheur. Les élèves sont invités à s'asseoir sur des chaises disposées en cercle. Se forment alors cinq groupes différenciés : en

³ Voici les différentes thématiques abordées : le bonheur, les jeux vidéos, la violence, l'amitié, la fraternité, la mort, la réalité. Certaines thématiques ont été abordées en deux séances lorsqu'il y avait travaux de groupes. Une séance, enfin, a été consacrée à une discussion autour des attentats du mois de janvier 2015 en France.

partant de l'animatrice, un groupe de quatre filles ; un second groupe réunissant la quasi-totalité des garçons de la classe (sept) ; un autre groupe de quatre filles, et un dernier groupe de trois garçons, ces deux derniers étant situés à la gauche de l'animatrice.

D'emblée, la sexuation de l'espace est évidente. Les jeunes adolescents ne se mélangent pas, et c'est par groupes monosexués qu'ils se répartissent les places. Le phénomène se répète à chaque séance, selon des configurations souvent semblables, en particulier pour les deux groupes de garçons, qui restent identiques d'une séance à l'autre. La non-mixité de l'espace semble même s'accroître au cours des séances. Lors de la quatrième discussion, le cercle est divisé en deux : un côté de garçons, un autre de filles. Lors de la cinquième séance, les deux groupes de garçons entourent la professeure tandis que les filles se placent en face d'elle. Il faut noter que deux garçons – toujours les mêmes – paraissent plus mobiles que les autres, et se trouvent de temps en temps isolés entre deux filles. Lorsque les séances sont organisées par sous-groupes (de trois à six élèves), la même configuration se répète : sur les quinze groupes formés lors des trois séances concernées, seuls cinq sont mixtes.

Cette géographie sexuée ne favorise pas une prise de parole mixte : pour passer des filles aux garçons, le bâton de parole doit souvent traverser le cercle. La géographie entérine, ou favorise alors la séparation de deux types de parole : celle des garçons et celle des filles.

■ Une répartition inégale et différenciée de la parole

Entre filles et garçons, la répartition de la participation est très inégale. La première séance se déroule à quasi-parité (neuf garçons, onze filles). Pourtant, non seulement la prise de parole des garçons est massive, mais elle concerne une majorité de garçons. Les filles sont ainsi du côté de *l'exception*, avec seulement quatre filles prenant la parole en public sur onze. Les garçons, pour leur part, sont du côté de la *règle*, avec la participation de sept garçons sur neuf. Sur l'ensemble de la première séance, deux garçons restent donc silencieux, contre sept filles. Lors de la sixième séance, la parole se répartit entre cinq garçons et une fille, avec vingt-deux prises de parole pour les garçons, quatre pour la fille. Ces éléments significatifs représentent une tendance générale de l'ensemble des discussions.

Ce fonctionnement de grand groupe se modifie quelque peu avec le dispositif des travaux de groupes. Les élèves se placent en groupes libres de trois à cinq élèves. Ils discutent et travaillent trois questions préétablies relatives à la thématique. Sur l'amitié, les questions étaient : « Qu'est-ce qu'un ami ? Existe-t-il des choses impardonnables en amitié ? Peut-on vivre sans ami ? » Les groupes présentent ensuite leur travail respectif, et s'engage la discussion. Dans ce dispositif, les filles sont de fait amenées à discuter, en petits groupes (qui sont souvent non mixtes) et sont tenues, au moins pour une fille par groupe, de prendre la parole en public. Elles participent donc de fait davantage. Mais elles s'en tiennent généralement à la restitution, n'entrant pas dans la discussion générale qui suit.

Enfin, le type de prise de parole de chaque sexe est différencié. Les filles qui n'interviennent pas en grand groupe restent généralement silencieuses ; lorsqu'elles se dissipent, elles le font en aparté – ainsi, de la première séance : au bout d'une vingtaine de minutes, deux groupes de filles se mettent à converser en aparté à leurs voisines, sans que ces discussions n'interfèrent avec la discussion générale. Ce n'est pas le cas des garçons, qui, à l'inverse, participent même quand ils ne participent pas⁴. Ils parlent fort, donc occupent l'espace sonore ; ils émettent des interjections, font des commentaires soit liés au propos collectif, soit hors de propos. Une fille, entretenue en janvier, m'explique que les garçons sont à la fois ceux qui « interviennent » (dans la discussion) et ceux qui « parlent » (à l'écart de la discussion). Ils occupent donc tout l'espace. Voici un extrait de la première séance. Une jeune fille prend la parole : elle est sans cesse coupée par plusieurs garçons qui sont assis à côté d'elle. La discussion tourne autour de la question de savoir si la famille est un facteur de bonheur. Un garçon situé à l'autre bout du cercle vient de dire que pour lui, la famille est le bonheur.

⁴ C'est notamment le cas d'un groupe de trois garçons, qualifiés de « moins matures » par la professeure, qui interviennent moins en grand groupe, paraissant peu intéressés par les discussions.

- (une fille) « Mais non, je ne suis pas d'accord avec ce que tu dis, vu que il y en a dans leur famille ils ont pas la belle vie (voix des garçons en face). C'est pas ça, c'est un sentiment le, le bonheur. Il y a des fois il y en a qui l'ont pas.
- (un premier garçon) : toi tu l'as pas là
- (la fille) Ben oui, d'accord, mais c'est pas la famille non plus (brouhaha). Parce que il y en a, dans leur famille, c'est la vie que tu mènes. Ça dépend de la vie que tu mènes. Quand ça va c'est bien, tu es heureux ; mais oui mais il y a toujours un hic.
- (des garçons) : Hic, hic, hic (rires – la fille rit)
- (la professeure) : Donc finalement on revient à ce qu'on disait tout à l'heure, que finalement dans la vie on peut jamais être complètement heureux.
- (la fille) si, mais c'est ni la famille qui va te rendre heureux...
- (un deuxième garçon) : ben si
- (la fille) : ben non (paroles inaudibles)
- (Le deuxième garçon, plus fort) : ben si
- (la fille (plus fort) : Ben non, ceux qui sont famille d'accueil !
- (un troisième garçon à côté, à un autre, le prenant en exemple) : Ben t'es heureux, toi ! (rires des garçons) ».

Les séances observées ne montrent aucune situation réciproque – où les filles interrompraient, à plusieurs, la parole d'un garçon.

■ **Un redoublement du silence chez les filles**

L'ensemble de ces facteurs crée un effet de redoublement pour les filles. Non seulement elles parlent peu, mais leur parole est en quelque sorte envahie par celle des garçons. Le facteur temps ne joue donc pas en leur faveur : l'écart d'attitude entre filles et garçons s'accroît ainsi au cours des séances, et génère un désintérêt de plus en plus grand de la part des filles, qui participent de moins en moins. Les élèves entretenus en janvier se plaignent tous du bruit, de la difficulté de mener la discussion, du peu de participation du groupe, de l'omniprésence des garçons. Un jeune adolescent explique le phénomène.

- Je lui demande : « ça se passe comment, une séance ?
- Ben, les sujets ils sont bien, mais le problème c'est que tout le monde parle, puis ben ils ne nous donnent pas envie de... certains ils nous donnent pas envie de continuer, alors après on se distrait, après ben on parle. Puis ça devient plus intéressant ».

Une jeune fille témoigne même d'une forme de rétrécissement du point de vue des filles sur elles-mêmes. Elle m'explique :

- « Enfin, il y a des filles qui parlent, mais le plus souvent c'est la prof, ou... des personnes... plus intéressées.
- Je lui demande : D'accord, et les intéressés, c'est plutôt les filles ou plutôt les garçons ?
- Ça je sais pas mais c'est plus les garçons qui parlent que les filles. Parce qu'on est que 13 filles et puis...
- D'accord, et vous êtes combien en tout ?
- 24 ».

Cette jeune fille se trompe sur les chiffres : la classe est bien composée de 24 élèves, mais de 11 filles et de 13 garçons ; à partir de la troisième séance, puisque les deux garçons particulièrement bruyants ont été écartés, les filles sont à exacte parité numérique dans les discussions. L'imaginaire d'une minorité numérique recouvre ainsi la réalité de la parité, pour expliquer une prise de parole – massive – des garçons.

■ **Des occasions véritables**

Ces premiers éléments très simples permettent d'énoncer que la mixité possède de fait une

incidence sur le déroulé des discussions à visée philosophique. Si des écarts existent d'une séance à l'autre, d'une thématique à l'autre, et sans aucun doute, d'un groupe à l'autre, la sexuation des groupes d'élèves paraît un élément nécessaire à prendre en compte pour comprendre les échanges, et, peut-être, envisager leur organisation.

Néanmoins, les discussions à visée philosophique restent sans doute des occasions réelles pour modifier le partage habituel de la parole et de l'espace. La séance sur l'amitié a été l'occasion d'une participation inédite des filles. Six filles sur neuf ont participé, pour certaines plusieurs fois. Pour deux d'entre elles, ces participations seront les seules de l'ensemble des séances. Le moment où la discussion est la plus animée est celui où les filles sont de fait impliquées dans l'objet : il s'agissait alors de savoir si les amitiés entre filles et garçons étaient similaires, et si l'amitié était possible entre les deux sexes.

Il semble donc qu'à certaines conditions, d'organisation et de thématiques, une participation plus égalitaire soit possible. Lors des entretiens bilan du mois de juin, les filles sont unanimes pour souligner que les thématiques abordées facilitent plus ou moins leur prise de parole. D'autres expériences menées, à d'autres moments, en primaire (Kolly, 2006) montrent aussi que la modification de la géographie sexuée (placer les élèves sur le cercle de chaises en alternant filles et garçons) bloque les effets de groupes et facilite la prise de parole des filles. Comme dans le milieu scolaire en général, la mixité et l'égalité ne se décrètent pas dans les discussions à visée philosophique, mais doivent se travailler et s'organiser.

3. Mixité et non-mixité, dissymétrie des collectifs masculins et féminins : quel point de vue des élèves sur eux-mêmes ?

■ Le rôle des pairs

Lors des entretiens de janvier, et à propos d'un groupe qui, selon lui, a du mal à « avancer » (à réfléchir sur les thématiques proposées), un garçon, particulièrement actif dans les discussions, affirme qu'il faudrait casser les groupes d'amis pour « les obliger à travailler ». Il me dit également que pour ses camarades, les discussions sont considérées comme un jeu sans règles : « C'est comme un petit jeu, sauf que c'est un jeu... plutôt... c'est un jeu pas comme les autres, où on s'amuse pas, c'est ce qu'ils pensent... vu que c'est un jeu où il y a pas de règles, c'est un jeu comme tous les autres... alors que non, c'est un jeu où on parle et faut être sérieux ». Rattachées l'une à l'autre, ces deux propositions laisseraient ainsi entendre que séparer les amis relèverait d'une « règle » démontrant le « sérieux » de la discussion. Elles supposeraient également de comprendre, en creux, que les discussions sérieuses ne pourraient avoir lieu entre amis. Cette vision est partagée par les quatre élèves entretenus, qui trouvent tous que les amis sont des entraves possibles à la discussion.

Ce garçon valide une proposition énoncée par Cousinet dès les années 1920 : « l'amitié exclusive (...) les [les enfants] détourne de la collectivité des autres enfants, limite le développement de leurs qualités sociales et les prive de la coopération des autres » (Ottavi, 2009). Les pairs possèdent ainsi un rôle ambivalent, entre conformation et identification d'un côté, conformisme et entrave de l'autre. En toute logique, cette particularité se retrouve dans les discussions à visée philosophique. D'un côté, les pairs confortent et rassurent les élèves dans leur confrontation aux autres. De l'autre, ils sont des entraves à la discussion. L'ami dissipe, rit, fait des apartés ou des commentaires parallèles ; il est pris à témoin ; il est celui auprès de qui on cherche l'approbation, explicite ou silencieuse. Le parasitage amical n'a rien d'une découverte, et relève ici encore d'un classique de la recherche. Nous savons que les pairs ont une fonction de proposition et d'imposition de normes (Bressoux, 2009, p.144 ; Kelley, 1952). Ils possèdent également une fonction d'individuation et de groupement, par la comparaison : chacun peut juger de ses performances, et trouver sa position vis-à-vis des autres.

Dans les discussions à visée philosophique se joue ainsi une tension et articulation entre individu et collectif, tension que l'on pourrait comparer chez Lipman à l'articulation entre raisonnement et

jugement (Lipman, 2011, p.89). Le raisonnement s'appuie sur un processus universel mais ancré dans l'individu, et s'articule au jugement, qui est pour sa part davantage le produit d'un processus de recherche collectif, ou dirigé vers le collectif. Le processus à l'œuvre lors des discussions à visée philosophique suppose ainsi un double mouvement simultané : individuel, d'abord, permettant à l'enfant de formuler sa propre pensée ; collectif, ensuite, dans la confrontation à l'autre et aux normes communes. Le « penser » suppose donc à la fois une forme d'identification et de distanciation avec autrui : le retour sur soi est ainsi nécessaire pour mener à autrui et au dialogue. Ce parasitage amical se renforce en mixité – confirmant au passage les recherches montrant que la mixité renforce les stéréotypes, figeant les identités des uns et des autres (Duru-Bellat, 2010). Dès lors, les séances non mixtes, entre filles (non observées, mais écoutées, qui ne peuvent donc donner lieu à des analyses plus fines) sont celles où les filles parlent le plus en proportion, et où la discussion est par conséquent beaucoup plus dense, c'est-à-dire avec des échanges répétés et nourris.

■ ***Du côté des filles : désaccord et influence du groupe de paires***

Terminons par une esquisse du regard que les élèves posent sur eux-mêmes, comme collectif, au moment des discussions à visée philosophique. Nous nous basons ici sur les entretiens collectifs menés en juin auprès de la classe, séparée en deux pour des raisons de commodité. Ces entretiens donnent moins un avis sur l'importance ou la pertinence de séances non mixtes – ce qui n'était d'ailleurs pas l'objectif recherché – que sur la teneur des collectifs masculins et féminins, qui sont clairement dissymétriques. Le premier groupe, à quasi-parité (six filles, sept garçons, placés en groupes non mixtes : cinq garçons, six filles, puis deux garçons), donne une impression d'égalité de rapport de force entre filles et garçons. La parole est difficile pour les filles, car souvent coupée et recouverte par celle des garçons, mais elles parlent. Le second groupe est à exacte parité (six filles et six garçons, répartis en deux groupes distincts sur les chaises). En revanche, la parole des garçons – dont trois identifiés par la professeure comme des « perturbateurs » – est omniprésente, voire agressive ; la parole des filles est pour sa part presque totalement absente : elles répondent en parlant faiblement (l'enregistrement ne parvient pas toujours à restituer ce qu'elles disent), et par bribes.

Les deux groupes de filles n'ont pas le même avis sur l'intérêt de la non-mixité. L'argument du premier groupe de filles, en faveur de la non-mixité, tourne autour de l'idée que la prise de parole y serait plus aisée. « Je trouve que les filles ont plus la parole quand on est seules, parce que la peur qu'on a avec les garçons en fait, quand on est fille on a peur de dire quelque chose (bruit et voix des garçons) et les garçons ils vont se moquer, alors les filles vont répliquer et ça va partir en ehhh ».

La conflictualité entre filles et garçons, en cercle vicieux (la réaction des uns entraînant celle des autres), absente des séances non mixtes, rendrait la parole plus simple aux filles. Un garçon confirme peu après : « Parce que des fois les filles, elles veulent dire quelque chose, mais heu, après les garçons relèvent, et après ils disent quelque chose, etc... » Une autre jeune fille explique encore : « Je n'ose pas parler (un garçon pouffe, elle lui répond :) si c'est vrai, si je parle pas trop c'est parce que les garçons ils relèvent toujours et en plus ils ont des grosses voix ».

Ces premiers éléments confirment les recherches récentes, en particulier dans le domaine de la psychologie sociale, sur la non-mixité féminine à l'école : les filles, dans ce cadre, évoluent dans un contexte « plus détendu et propice à une meilleure réussite » (Duru-Bellat, 2010, p.11).

Le second groupe de filles donne pourtant l'avis inverse.

- « Entre filles [dans les discussions à visée philosophique] on ne parle pas beaucoup.
- Une autre fille « [Je préfère en] mixte, parce qu'en non-mixte il y a pas beaucoup d'action (rires des garçons)
- (Je leur demande) : Entre filles ça parle pas ?
- (la même fille) : Ben non ».

Elles rappellent que la parole féminine est une parole privée, non publique. A la question de savoir pourquoi les filles n'ont qu'assez peu participé aux discussions, une fille répond :

- « Une fille : Ben parce qu'on préfère parler qu'entre filles ! (inaudible). Mais non, mais pas comme ça ! Mais pas avec tout le monde !
- (je lui demande) : Vous préférez parler en petits groupes ?
- (la même fille) : Non, mais que à deux par exemple ».

Ce même groupe de filles parle de conflits qui auraient lieu, dans la classe, entre filles, rendant « compliqué » le débat entre filles seules.

Ces jeunes filles sont donc divisées sur la question de la non-mixité, et dans le même temps donnent une impression étonnante d'unanimité sans nuance. Pour chaque groupe, elles semblent suivre une meneuse, très active et plutôt incisive vis-à-vis des garçons pour le premier groupe, refusant de prendre la parole pour le second groupe. Cette impression, peu scientifique, m'est confirmée par hasard au cours de l'entretien mené avec la professeure (P) quelques semaines plus tard.

- « P : Quand j'ai eu le groupe de filles [les discussions en non-mixité], j'avais l'impression de m'adresser à un groupe, pas à des personnes différentes. Il y avait quatre ou cinq filles qui parlaient et elles disaient toutes la même chose, sur l'âme sœur ou l'immortalité de l'âme, je ne me souviens plus bien.
- Tu veux dire qu'elles étaient unanimes ?
- P : C'est ça, j'avais *un* groupe en face de moi. Elles suivaient leur cheffe, M., dont je t'ai parlé tout à l'heure. Pourtant c'est une fille qui n'est pas du tout sûre d'elle-même, très concernée par ce que les autres pensent d'elle. Mais elle a une emprise sur les autres [filles]. »

■ ***Du côté des garçons : individualités et assurance du collectif***

Les garçons, de leur côté, se prononcent unanimement en faveur de la mixité, selon plusieurs arguments différenciés. Le premier, avancé par le premier groupe, énonce clairement que la non-mixité ne change rien pour les garçons.

- « Pour les garçons ça change jamais parce quand ils sont mixtes ben ils parlent heu comme d'hab, et quand ils sont non-mixtes ils parlent comme d'hab.
- (je demande) D'accord donc pour eux ça change rien (un autre garçon : ben non) alors que pour les filles ça change quelque chose ?
- (un autre garçon) : ben oui ça change tout
- (je demande) : ça change tout pour les filles et ça change rien pour les garçons ?
- (le même garçon) : Oui, et pour les garçons c'est toujours le même bazar
- (un autre garçon) : Vu que les garçons ils se comprennent tous alors que les filles elles comprennent pas les garçons, parce qu'elles ont pas le même langage ».

Nous nous trouvons ici très clairement devant une démonstration de la dissymétrie des collectifs masculins et féminins. Le collectif masculin, constitué en tant que tel, mais aussi composé d'individualités qui s'affirment, fonctionnerait quel que soit le contexte. Le collectif féminin, pour sa part, n'existe pas comme collectif, c'est-à-dire comme union d'individualités : il va donc préféablement fonctionner sur le mode du leader, et pourra s'épanouir davantage dans un cadre où les garçons sont absents.

Le deuxième argument, avancé cette fois avec le deuxième groupe, est que les séances seraient moins calmes entre garçons : en non-mixité, les thématiques « propres » aux garçons tendraient à revenir dans la conversation.

- « Premier garçon : Non, c'est pas bien [en non-mixité]. On parle de trop.
- (un autre garçon) : On parle d'autre chose.

- (je demande) : Vous n'arrivez pas à vous centrer sur le sujet ?
- (plusieurs garçons) : non.
- (un garçon) : en fait les sujets nous plaisent pas trop (rires)
- (je demande) : Les sujets vous plaisent pas trop. Vous auriez aimé quels sujets ?
- (plusieurs garçons, prenant la parole tour à tour) : « le foot » « le foot » « le sport ».
- (un autre garçon) : la danse (tous rient) ».

Sauf qu'ici encore, l'argumentaire avancé fonctionne à la fois pour la non-mixité et la mixité : l'argumentaire, entamé pour les groupes non mixtes, glisse vers les groupes mixtes, n'établissant pas de différence de comportement déclaré entre les deux. Nous retrouvons donc l'argument du premier groupe.

Dans le déroulé de l'entretien, les garçons expliquent ensuite la moindre participation des filles par leur manque de compréhension des règles du jeu.

- « Tu as dit quoi tout à l'heure Mylène ?
- Mylène : Non, mais que... que les garçons ils relevaient à chaque fois ce qu'on disait, ils disaient ouais c'est pas vrai...
- Un garçon : Oui, ben c'est un peu le but non ? Que quelqu'un va dire une chose, eh ben l'autre il va en rajouter
- Mylène : non mais (paroles inaudibles, beaucoup de conversations en même temps)
- Un autre garçon : ça s'appelle débattre, Mylène (conversations inaudibles) »

Les garçons usent ici d'une rhétorique du renversement : les filles ne parlent pas, non parce que les garçons prennent tout l'espace, mais parce qu'elles n'auraient pas compris les règles du jeu. Il leur suffirait donc de s'y conformer pour que la parité revienne dans les échanges. Le deuxième groupe de garçon revient également de lui-même sur cet argument, et de manière encore plus incisive. Pendant quelques minutes difficiles à réguler, les garçons somment les filles de parler (pendant que les filles ne disent rien) :

- « Ben parlez !
- Ben je sais pas elles ont pas de langue
- Elles se parlent entre eux
- Ils [sic] ont peur
- En fait ils [sic] parlent de maquillage c'est pour ça en fait
- Ils [sic] ont peur qu'on se moque d'eux
- Bon allez parlez !
- Allez purée ! »

Conclusion

Les observations menées soulignent ainsi la dissymétrie des prises de parole, des types de prise de parole, et de représentation de soi-même comme collectif, entre filles et garçons. La mixité a donc bien un impact réel sur le déroulé des discussions à visée philosophique.

Pour autant, ces mêmes observations montrent aussi, en creux, que des ouvertures sont possibles. Trois facteurs seraient alors à prendre en compte. Le premier est le rôle du groupe de pairs, qui entrave possiblement la prise de parole, de manière une fois encore, asymétrique et hiérarchisée entre filles et garçons. Le second est l'organisation géographique de la discussion, la sexuation trop forte de l'espace ne semblant pas favoriser une prise de parole égalitaire. Le troisième facteur, enfin, réside dans les sujets abordés, incitant plus ou moins les filles à prendre la parole en public. Il faudrait alors, pour compléter cette recherche, comprendre si ces résultats se confirment avec des dispositifs reconnus de DVP, non mobilisés ici ; il faudrait également, peut-être, imaginer des dispositifs qui prennent en compte ces trois facteurs, pour encourager une mise en action de l'égalité et de la raison entre les sexes.

Au-delà, cette recherche interroge la spécificité des DVP au collège. Pour la professeure, la principale difficulté de ces discussions a résidé, avant tout, dans la régulation de la vie de la classe. Les clans et les conflits, l'absence de respect et de réelle connaissance entre les élèves auraient ainsi exacerbé les tensions et entravé le déroulé des séances. Deux éléments au moins se modifient par rapport à la classe de primaire : le groupe-classe est bien moins homogène, réunissant parfois deux ou trois options différentes, et fait face à une pluralité d'enseignants. Les individus eux-mêmes traversent une phase de déconstruction et de reconstruction, où les pairs, interlocuteurs privilégiés des discussions à visée philosophique, jouent un rôle crucial. Il semble dès lors que, au collège, la régulation de la vie de classe, c'est-à-dire aussi de régulation des conflits et des émotions, puisse constituer un premier échelon nécessaire à gravir en collectif ; pour ensuite seulement, aborder les deux échelons suivants proposés par Michel Tozzi : celui de la citoyenneté, et celui de la visée philosophique. Cela reviendrait à dire, avec Cousinet, à presque cent ans d'intervalle, que la gestion des amitiés particulières – donc aussi de leurs conflits – doit être prise en compte pour engager un travail de réflexion collective.

Bibliographie

BRESSOUX P. (2009), « Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs », *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, M. Duru-Bellat & A. Van Zanten, Presses Universitaires de France, p.131-148.

CHIROUTER E. (2012), « Des pratiques philosophiques pour transmettre la morale laïque », *Éduquer à la citoyenneté. Construire des compétences sociales et civiques*, L. Fillion, Amiens, Scérén-CNDP-CRDP, p.185-187.

COLLET I. (2011), *Comprendre l'éducation au prisme du genre: théories, questionnements, débats*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

DELANDE J. (2014), « S'identifier à un genre sous l'effet du rapport aux pairs : quels changements lors du passage de l'enfant-écolier au préadolescent collégien ? », *Enfance et genre. De la construction sociale des rapports de genre et ses conséquences*, S. Sinigaglia-Amadio (dir.), Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

DELANDE J. (2003), « La socialisation sexuée à l'école. L'univers des filles », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence ; revue du Grape*, n°51 (Les filles), p.69-75.

DELANDE J., DUPONT N. & FILISETTI L. (2010), « Passages entre l'enfant-écolier et le préadolescent collégien : regards croisés sur la transition du CM2 à la sixième », S. Octobre & R. Sirota (dir.), *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*. [en ligne]. http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/delande_dupont_filisetti.pdf.

DEVINEAU S. (2012), *Le genre à l'école des enseignantes : embûches de la mixité et leviers de la parité*, Paris, L'Harmattan.

DURU-BELLAT M. (2010), « La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts », *Revue française de pédagogie*, n°171, avril-juin 2010, mis en ligne le 01 juin 2014. URL : <http://rfp.revues.org/1861>

DURU-BELLAT M. & JARLEGAN A. (2001), « Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire », *La dialectique des rapports Hommes-Femmes*, T. Blöss (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.73- 88.

DURU-BELLAT M. & MARIN-PORTA B. (éd.) (2009), *La mixité à l'école : filles et garçons*, Champs-sur-Marne, SCÉRÉN-CRDP Académie de Créteil.

DURU-BELLAT M. & VAN ZANTEN A. (2009), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

FRAISSE G. (2006), *Le mélange des sexes*, Illustrations de Don El Guillermo, Paris, Gallimard.

GAUTHIEZ-RIEUCAU D. (dir.) (2005), *Quelles mixités construire à l'école ?*, Actes du colloque, Institut universitaire de formation des maîtres, Montpellier, 17 novembre 2004. p.49.

JACKSON C. (2002), « Can Single-sex Classes in Co-educational schools enhance the Learning Experiences of Girls and/or Boys ? », *British Educational Research Journal*, vol. 28, n°1, p.37-48.

KOLLY B. (2006), *Projets participatifs et mixité filles garçons dans une Fédération d'Education Populaire : enjeux, problèmes, résultats*, Mémoire de master 2 en sciences de l'éducation, [en ligne] mastercontributions.fr

LIPMAN M. & VOISIN M. (2011), *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*, Bruxelles, De Boeck université, (traduction de N. Decostre).

MOSCONI N. (1989), *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant ?*, Paris, Presses Universitaires de France.

MOSCONI N. (1994), *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.

MOSCONI N. & STEVANOVIC B. (2007), *Genre et avenir: les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*, Paris, L'Harmattan.

OTTAVI D. (2009), « Ah ! Mais c'est un jeu d'été ça ! La pérennité d'un entre-enfants étudiée au début du 20^{ème} siècle par Roger Cousinet », *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*, J. Delalande, Paris, Autrement.

PELLETIER M. (1978), *L'éducation féministe des filles et autres textes (1914)*, Préface et notes de Claude Maignien, Paris, Syros.

POULLAIN DE LA BARRE F. (2011), *De l'égalité des deux sexes*, Paris, J. Vrin, (édition, présentation et notes par M.-F. Pellegrin).

ROGERS R. (2014), *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*, Préface de G. Fraisse, Lyon, ENS éditions

TOZZI M. (2012), *Nouvelles pratiques philosophiques : à l'école et dans la cité*, Lyon, Chronique Sociale.

TOZZI M. & ETIENNE R. (dir) (2004), *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherches*, Paris, L'Harmattan.

ZAIDMAN C. (1996), *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 1996.